

## 中級におけるドイツ語読解授業の 設計について

——基本的考え方と授業例——

原 口 厚

キーワード：テキスト／スキーマ／下降型・上昇型処理／推論／能動的意味  
構成作業／わざ／困難克服能力

### 0. はじめに

大学における教育改革は、組織改革、あるいはカリキュラム改革という〈入れ物〉の変更の形をとって行われることが多い。しかし教育改革が最終的目標とするところは学生の能力向上である。そしてそのために何よりも重要なのは授業の〈中味〉の質的改善であり、制度的変更はあくまでもこれを支援するための一手段に過ぎない。単なる単位数いじりや科目名称の変更は論外としても、授業時間数の増加、授業のテーマや教科書の変更、シラバスの明確化あるいは各種情報機器類の投入もまたそれだけでは教育改革としては不十分であり、これに基づいて日々の授業の具体的内容が質的に改善されてはじめて改革は改革の名に値するものとなる<sup>(1)</sup>。こうした中で事物一般の意味内容は、これをどのように提示するかによって様々に変化することを考えるならば、授業の改革においても〈何を教えるか〉と同時に〈どう教えるか〉、即ち学習者に対して学習対象をどのような形で提示するかが授業内容の重要な構成要素であることは

言うまでもないであろう。したがってこうしたプレゼンテーションの方法と深くかわる教授法とは、瑣末な形式的・技術的次元の問題ではなく、授業内容そのものを左右するという点で、教育改革にとって決定的重要性を有すると言える。そこで外国語科目における読解授業について言えば、〈何を読むか〉という〈モノ〉について考えるだけでは不十分であり、これを〈どう読むか〉という〈コト〉についても同時に考えることがその改革の不可欠の条件となる。小論ではこうした観点から、大学におけるドイツ語中級学習者に対する読解授業のあり方について考え、併せて簡単な教材と授業例を提示してみたい。なおその際に、ドイツ語教育を取巻く諸問題とドイツ語教育の目標設定については、1998年の拙論において述べた考え方を基本的前提とする。

## 1. 読解授業設計のための諸前提

### 1-1 なぜ〈読む〉ことか

外国語の教育にあたっては、〈読む〉、〈書く〉、〈聞く〉、〈話す〉の四能力にわたって運用能力を形成することが必要である。しかし僅な授業時間数の中で行われるドイツ語教育の場合、この四能力をある程度のレベルまで均等に育成することは現実的にはきわめて困難である。そこで一つの選択肢として考えられるのが、特に中級段階において学習の重点目標を設定することである。〈読む〉ことを授業の重点目標とすることについては、次のような利点が挙げられる。

#### 1) 日本におけるドイツ語運用への現実的対応

日本とドイツ語圏は距離的に大きく隔たっており、相互の人的交流はさほど大きなものではない。この点で日本は、ドイツ語圏に隣接し、文化的、経済的に昔からその影響が強く、人的移動も活発であるポーランド、チェコ、ハンガリー、イタリア等の諸国とは事情を異にする。したがって、日本人にとってドイツ語によるコミュニケーション<sup>(2)</sup>が生起する場合、個人対個人の関係の中で、

〈話す〉、〈聞く〉、〈書く〉能力が必要とされるよりも、ドイツ語圏の各種メディア対日本に所在する個人という関係の中で、〈読む〉、〈聞く〉という受容的能力が求められる場合が多い。こうした背景を考えた場合、とりわけ書籍、雑誌、各種資料、ホームページ等の文字メディアの受容は今後もその重要性を失うことはないと思われる。そこでこうした事情に対応した〈読む〉能力の形成は、日本におけるドイツ語によるコミュニケーションの現実に対応していると考えられる。

## 2) 〈聞く〉、〈書く〉能力に対する間接的教育

読むことは視覚を通じたテキスト理解であり、聞くことは聴覚を通じたテキスト理解であると言えよう。したがってテキストという言葉の対象の受容、解釈という点で両者は密接な関係を有していると考えられる。後に見るように、読み手はテキストに対して一方的に受身的な立場にあるのではなく、読むことはきわめて能動的な意味構成作業であることから、読むことと書くこともまた密接な関係にあり、読むことはいわば書くことであるとも言えよう。したがって読むことの教育は、単なる読解能力形成の領域に留まるものではなく、〈聞く〉、〈書く〉能力に対する間接的教育としても有用と考えられる。

## 3) 大人数クラスへの対応

〈話す〉、〈書く〉能力の形成を目標とした場合、事の性質上、教員は学習者各個人の発話、記述をチェックし、個別に指導、訂正を行うことが授業の中で中心的位置を占めることとなる。したがって有効な授業を行うためには、一クラスの学習者の数は必然的に限定される。これに対して〈読む〉、〈聞く〉能力の形成を目標とした場合も、個人に対応した指導という点で少人数クラスが望ましいことは当然としても、教授法上の工夫によってある程度の大人数クラスにも対応する余地が相対的に大きいと考えられる。この点で〈読む〉能力の形成を目標とした授業は、日本の大学において多く見られる30人以上の大人数クラスでも比較的实施し易く、かつ有効性が高いと考えられる。

#### 4) ドイツ語教育終了時における達成感の醸成

大学におけるドイツ語教育に対する大きな批判の一つとして、ある程度の語彙や文法を習得し、少しドイツ語がわかるようになったにもかかわらず、これをまとまった形で実際に活用する機会を欠いたまま、ともすれば学習のための学習で終わってしまうという意見が挙げられる。そこで、学習者のそれまでの習得のための時間と労力を無駄にすることなく、外国語の教育を外国語の教育たらしめるためには、なんらかの達成感を伴った形でドイツ語教育を終了することが必要である。こうした目標に対して〈読む〉ことは、〈聞く〉、〈話す〉のように瞬間的に能力の発揮が要求されるわけではなく、学習者の能力に応じて時間を調節することによってテキストにゆっくり取り組むことも可能であり、また後に見るように、語学力の不足を様々な方法によって補う余地が比較的大きく、テキストの選択と授業の方法によっては僅な語学力によっても大きな達成感を醸成することが可能であると考えられる。

#### 5) 適切な外国語能力観、学習観の形成

今日の大学における外国語教育にとって大きな問題の一つは、「受験社会」（竹内1995 S.90 f.）の中で、学生が外国語についてもまた歪かつ不毛な能力観、学習観を抱いて大学に進学してくることであり、これに対する手当が大学の外国語教育の重要な課題となっている（原口 S.71 f.f.）。こうした〈リハビリ〉の一つの方策としては、受験勉強の中で取上げられることの少なかった〈話す〉、〈聞く〉能力の形成を中心とした授業を行うことが挙げられる。しかし、文法、訳読を中心とした受験教育に対する反動として、会話至上主義が広く蔓延していることを考えるならば、この方策は必ずしも受験社会的な外国語能力観、学習観を解体することには繋らず、むしろこれを正視することを妨げ、これを温存する危険性も大きいことを忘れてはならないであろう。そこで逆に、受験勉強の中で大きな比重を占めている文法、訳読の領域を取って取上げ、これを異る教授法に基づいて教育し直すことも一つの方策として考えることができ

よう。この場合には、取上げる対象が同一であるだけに、学習者が身につけてきた外国語能力観、学習観の相対化と修正という点で大きな解毒効果が期待できよう。

以上のような点から、〈読む〉ことは今後も日本におけるドイツ語教育の目標として一つの重要な領域であると考えられる。とりわけ4)と5)の観点からの読解授業の改善によって外国語に対する適切な対処法を経験し、これを身に付けておくことは、人生の様々な場面で、外国語の学習と運用に対する必要性が今後更に増大するであろうことを考えるならば、今日の大学卒業者にとって一つの重要な〈社会人的素養〉<sup>(3)</sup>であると考えられる。こうした観点から、次のような見解は初等教育のみならず、大学教育を考えるに際しても、常に念頭に置くべきものと言えよう。「子どもは学校だけで学ぶのではない。学校の外でも、学校のあとでも学びつづける。生活の中でもコード増殖は絶えずおこっているのである。学校における学習は、事後のコード増殖がより豊かにおこりやすくなるように組織されるべきである。学校で教わることが学校の中だけで通用する知識であるとするれば、そのような知識は、コード増殖の可能性をもたない死んだ知識であるというほかはない」(藤岡 S.120)。

こうした観点から〈読む〉ことを授業の重点目標として取上げるに際しては、その成否はひとえにこれを具体的にどのように実施するかにかかっていると言えよう。そこで読解授業の設計を考えるにあたって出発点として欠くことができないのが、テキストを読むということがどのような営為であるかについての理解であり、この点についてまず概観しておきたい。

## 1-2 テキスト

ボウグランド・ドレスラーは「テキストとは、コミュニケーションのための出来事であって、テキスト性の7つの基準を満たすもの」<sup>(4)</sup>であると定義している(ボウグランド・ドレスラー S.5 f.f.)<sup>(5)</sup>。

- 1) 結束構造：テキストを表層的に構成する諸要素が文法的に関連し合い、相互依存関係にあること。
- 2) 結束性：表層テキストを構成する諸概念が相互に関連性を有し合うこと。
- 3) 意図性：テキストの「生産者の側の態度に関するもの」(ボウグランド・ドレスラー S.11) であり、結束構造と結束性を与えることによって、テキストの生産者の意図を満すように配慮すること。
- 4) 容認性：テキストの「受容者の側の態度に関するもの」(ボウグランド・ドレスラー S.12) であり、テキストが結束構造と結束性を具備するものとしてこれを受入れようとする事。
- 5) 情報性：テキストの内容に関して、受容者が処理可能でコミュニケーションを阻害しない範囲で情報を提供すること。
- 6) 場面性：テキストがコミュニケーションの機能を果す上で、それが関係する場面、状況とのかかわりにおいて適切であること。
- 7) テキスト間相互関連性：個々のテキストの内容は、それぞれが独立して存在するのではなく、他のテキストとの相互関連性に依存すること。

以上のような点から、テキストとは書き手と読み手の間で行われるコミュニケーションに際して、語、文といった部分的単位の単なる寄集めではなく、これらを超えて構成される「全体としてまとまりのある言語使用単位」(天満 S.27) であり、テキストの意味はこれを構成する語や文の算術的総和を超える何かであると言えよう。そしてその際に特に注意が必要であるのは、テキストの結束性は「どう見ても単にテキストの有する一つの特徴というようなものではない。それはむしろ、テキスト使用者の間での認知的過程を通して生じるもの」(ボウグランド・ドレスラー S.9) であり、後に見るように〈スキーマ〉に基づく〈推論〉を媒介として、テキストの〈容認性〉と関連するという点である。即ち、書き手の意図がどうあれ、テキストはそれ自体が意味を担っているのではなく、読み手に対して、一般に読み手の背景的知識

(background knowledge) と呼ばれる既有知識からどのように意味を埋合わせたり、組立てたりすべきかの方向付けをするに過ぎない (Carrell and Eisterhold S. 556) と考えられる。そこでテキストの読解にあたっては、読み手が、書き手と並んで、あるいは結束性やテキスト間相互関連性の認定と構成という点でそれ以上に重要な役割を果たすこととなる。

### 1-3 スキーマ

一般に、テキストを読むという営為は、専ら語彙や文法といった言語的知識に基づいて行われていると理解されている場合が多い。しかし、我々は言語的知識を十分に持合わせている母語で読む場合でさえも、どんなテキストでも同じように読めるわけではない。そこでしばしば体験するのは、その内容に関連した事柄について良く知っているテキストは理解が容易であるのに対して、そうでない場合には理解が一般に困難であるという落差である。このことは、テキストを読むということが、言語的知識にのみ依拠して行われているわけではなく、同時にテキストの内容もまた読解プロセスにとって重要な役割を果たしているということを示唆している。こうした観点から読解について考える際に、鍵となる概念として「既有知識の構造」(Carrell and Eisterhold S. 556) である〈スキーマ (schema)〉が挙げられる<sup>(6)</sup>。

Business had been slow since the oil crisis. Nobody seemed to want anything really elegant anymore. Suddenly the door opened and a well-dressed man entered the showroom floor. John put on his friendliest and most sincere expression and walked toward the man. (Rumelhart S. 43)

(石油危機以来、売行きは低調だった。もはや誰も高級品は欲しがっていないように思われた。突然ドアが開いて、立派な身なりの男がショールームに入ってきた。ジョンはきわめて愛想良くかつ誠実そうにその男の方に歩み寄って行った。)

このテキストを読んでどのような情景が目に浮ぶであろうか。Rumelhart はこのテキストが断片であるにもかかわらず、ほとんどの読者は次のようにかなり明確な解釈を行うとしている。「ジョンはどうやらセールスマンで、仕事の上で困難な時期に直面している。彼はおそらくキャデラックのような大型の高級車を売っているのであろう。ジョンが勤務しているショールームに上客になりそうな人物が突然入ってくる。ジョンは車を売りたい。そのためには客に良い印象を与えなければならない。そこでジョンは客の目に愛想良くかつ誠実に映るように努力する。ジョンは売込みをするために話しかけたいのでこの男に歩み寄る。そして更に話が続いたならば、ジョンは売込みを展開し、すべてが首尾よく進んだならばその客に車を売ること成功したであろう」(Rumelhart S. 43)。

こうした解釈において注目に値するのは、テキストのどこにも言明されていないにもかかわらず、我々はほぼ〈自動的に〉ジョンがセールスマンであり、入ってきた男が客であると考えするという点である。理屈の上からは、ジョンの方が客で、知人に紹介されたセールスマンに会いにショールームを訪れたところ、このセールスマンはたまたま席をはずしており、少し待つうちにドアを開けて入ってきた立派な身なりの男が、実はジョンにとって初対面のセールスマンであったという状況も考えることができないわけではない。しかしその場合、〈ジョンはきわめて愛想良くかつ誠実そうな様子でその男の方に歩み寄って行った〉というそれに続く記述は、客であるジョンの行動としては〈不自然〉であると一般に受止められ、両者の間には結束性が成立しにくい。そこでこうした解釈は通常は斥けられる。しかし当然のことながら、自らが客であるにもかかわらずこうした振舞いをする者がいないわけではなく、ジョンがその一人であるということも考えられる。またどんなセールスマンも常に愛想良くかつ誠実そうに振舞うというものでもなく、中には無愛想で不誠実な印象を与えるセールスマンもいないわけではない。しかしそうした事実にもかかわらず、



我々がジョンをセールスマンであるとする解釈に強く傾くのは、我々が事態を個別的な事実に基づいて理解するのではなく、現実から抽象された「いわば百科辞典的な知識、つまり、標準的・ステレオタイプの知識の表現」(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ S.13)において理解しようとするからである。Rumelhart and Ortony はこうした「記憶の中に貯えられている総称的概念 (generic concepts) を表すためのデータ構造」をスキーマとしている (Rumelhart and Ortony S. 101)。スキーマとはこのような「世界の様々な人物・対象・行為・事象等に関し、ある程度パターン化された複合的な知識の構造」(杉谷 1992 S.13)であり、「常識的知識をより体系化し、知識の表現理論としたもの」(天満 S.40)である。そこでスキーマの形成は、我々の生きる世界のあらゆるレベルにわたっており、「我々の経験をあらゆるレベルにわたって、あらゆる抽象度において表現する」(Rumelhart S.41)のである。

Rumelhart はスキーマの内的構造には劇の台本と多くの点で共通点があるとし、劇には役があり、役は上演される度に異なる俳優によって演じられても劇の本質的なあり方を損うことがないように、スキーマにはいくつもの変数 (variables) があるとしている (Rumelhart S.35)。一例として〈買う〉という概念については、〈買い手 (PURCHASER)〉、〈売り手 (SELLER)〉、〈商品 (MERCHANDISE)〉、〈お金 (MONEY)〉という変数を考えることができる (Rumelhart S.35)。そして〈買い手〉と〈売り手〉は通常は人間であり、〈お金〉は貨幣であり、物を買うに際しての金額は商品の価値に応じて変化するといった「変数の典型的な値とその相互関係に関する知識」を Rumelhart は「変数の制約 (variable constraints)」と名付けている (Rumelhart S.35)。

変数の制約には二つの機能が認められる。まず第一には、変数の制約はある場面に登場する様々な要素を、スキーマのどの変数と同定するかの際しての助けとなる。即ち〈買う〉というスキーマの中では〈買い手〉という変数は通常は生き物であり、〈お金〉は貨幣ないしは非生物であることを我々は知ってい

るので、〈買い手〉を〈お金〉として機能するようなものにあてはめてその状況の図式を構成したりすることが防止される (Rumelhart S.36)。そして第二に、変数の制約は「まだその値が定まっていない変数に対する『デフォルト値』 (default values)、即ち、まずはとりあえずの『推測』として機能することによって役立つ」 (Rumelhart S.36) のである。即ち、〈飲む〉というスキーマを考えるならば、これに付随する変数として〈飲む人〉、〈飲物〉が挙げられる。〈飲物〉であることは分ってもそれが具体的に何であるか特定化できない場合には、〈ビール〉や〈コーラ〉といった読み手が自らにとって典型的な飲物と考えるものを「とりあえずの穴埋め値」 (天満 S.36) である「デフォルト値」としてこれを仮に埋めておくことによって我々は、読解を中断することなく、テキストを円滑に読み進むことができるのである。したがって「変数の制約は、それが何であるかわかっている変数の値を条件として、その値がまだわかっていない変数に対してデフォルト値を提供する」 (Rumelhart S.36) ことを考えるならば、読解とは読み手にとって既知の要素を手掛りとして、デフォルト値を活用しながら未知の部分の推測し、全体的内容的図式を構成してゆく作業であると言えよう。こうしたプロセスの中で〈推論〉は文字通りその推進力として中心的な役割を演じていると言えるのである。

更にスキーマに備わる重要な特徴として階層構造が挙げられる。スキーマは「下位スキーマ (subschemata) のネットワーク (ないしは枝分れした樹木状のもの)」 (Rumelhart S.39) である。一例として、〈顔〉のスキーマは〈口〉、〈鼻〉、〈耳〉、〈目〉の下位スキーマから構成されている。そして更に〈目〉という下位スキーマは、〈虹彩〉、〈睫毛〉、〈眉毛〉等の下位スキーマから成立っている (Rumelhart S.39)。

#### 1-4 データ駆動型処理・概念駆動型処理

以上のように、テキストの理解に際して、背景的知識が不可欠であるとして

も、こうした知識はそのまま利用されているのではなく、我々はスキーマという抽象化を経由してこれを利用しているのである。そしてテキストを読み進めるプロセスの中においては、スキーマの階層性をもとに、上昇型処理・下降型処理というデータ処理についての二つの大きな方向性が認められる。

我々がテキストを読むに際して、印刷された文字列はまず光学的刺激として視覚器官に作用する。そこで「システムの活動のすべてが感覚データの到着によって開始され」（リンゼイ／ノーマンⅡ S.24）、「感覚システムに到達する信号に対して反応」（リンゼイ／ノーマンⅢ S.30）し、「知覚単位が複合してより大きな単位を形成する」（アンダーソン S.53）処理はデータ駆動型処理（data-driven processing）と呼ばれる。データ駆動型処理は、スキーマ理論に即して言えば、「下位層のスキーマが関連のある上位の有望スキーマを喚起する処理」（天満 S.32）、ないしは「個々の物理的言語（音）刺激から言語知識に基づき、より上位の単語、フレーズ、文、文章等へ、上昇的に進められる情報処理」（杉谷 1992 S.10）であることから上昇型処理（bottom-up processing）とも呼ばれる。これに対して、「現在経験している出来事についての一般的知識と、この知識から生み出される特定の期待から始まる」（リンゼイ／ノーマンⅡ S.24）処理は概念駆動型処理（conceptually driven processing）と呼ばれる。概念駆動型処理は、データ駆動型処理とは逆に「喚起されたスキーマに基づいて、予想を立てたり、関連する下位スキーマを活性化して、その予想の適合性を評価する処理」（天満 S.33）、ないしは「受容者が既存の世界知識や状況知識に基づき、概念から進めていく理解の過程」（杉谷 1992 S.9 f.）であることから下降型処理（top-down processing）とも呼ばれる。したがってこの二つの処理は、見方を変えて言うならば、データ駆動型処理が「部分から全体へ」向う方向で進行するのに対して、概念駆動型処理は、「全体から部分へ」向う方向で進行する（Rumelhart S.42）とも言うことができる。

## 1-5 〈読む〉とはどのような営為か

## 505

この図章は何を表すものであろうか。我々は視覚的にこれが認知できても、それだけではその意味を理解することはできない。即ち、これが「救難信号であるか数字であるかは示差的な特徴に基づいては確定できない」(Westhoff S.38) のであり、そのいずれかに決するためには「外的な視覚的情報を超えて、知覚者の活性化された知識の状態から補足される情報が不可欠」(Westhoff S.38)<sup>(7)</sup>なのである。したがってこの図章の視覚的情報は、知覚者が〈事故〉、〈危険〉といったスキーマを活性化させている場合にはこれとの関係の中で〈救難信号〉と解釈され、また〈数〉のスキーマを活性化させている場合には〈数字〉と解釈される。読解プロセスにおける上昇型処理と下降型処理の役割について Carrell and Eisterhold は、次のように述べている。「上昇型処理によって、聞き手ないしは読み手は未知の情報や、テキストの内容や構造についていま立てている仮説に適合しない情報に対して敏感になる。これに対して下降型処理は、聞き手ないしは読み手が曖昧さを分析したり、入ってくるデータについての二つの可能な解釈のうちどちらを選択したらよいかの手助けをする」(Carrell and Eisterhold S.557)。このように、同一の視覚的刺激が必ずしも絶対的な意味内容を帰結せず、様々な解釈を生むことは、我々は外界から流れ込んでくる刺激を上昇型処理によって受容すると同時に、これを下降型処理によって制御するという二つの処理を同時に行っていることを示唆しており、テキストの理解は両者の相互作用の中から生れる。

上に見た〈セールスマン〉のテキストについて、Rumelhart は多くの被験者の述べた解釈から得られた分析に基づいて、このテキストの読解過程を次のように記述している。「第一文は通常、石油危機の故にビジネスが低調であることを意味していると解釈される。その結果、人々はこの話は石油危機の被害を

受けているビジネスについてであると思う方向に傾く。多く見受けられる仮説は、自動車の販売かガソリンの販売についてのものである。少数ながらこの文を経済一般についてのものと解釈する人もいる。高級品はもはや望まない人々に関しての第二文は、ガソリンスタンドの仮説を立てた人を困惑させる。高級ということはガソリンスタンドとは合致しない。ガソリンスタンドの仮説はその力を弱められるが、必ずしも廃絶されるわけではない。一方、経済一般ないしは自動車についての仮説を立てた人は、この文を自分の解釈に問題なく結び付けることができる。経済一般についての仮説を立てた人は、人々は贅沢品は買わないと結論付け、自動車についての仮説を立てた人は、人々はキャデラックのような大型高級車はもはや買わないのだと考える。第三文はほとんどの人々にたいして自動車の解釈を決定付ける。人々はすでにビジネスの解釈—意味している可能性が最も高いのは〈販売〉の解釈—を求めており、立派な身なりの男がドアに入ってくると、その男は即座に〈お金〉を持っている男—即ち有望な〈買い手〉というレッテルを貼られる。ショールームのフロアーという句は、ガソリンスタンドの解釈をはっきりと無効化し、しばしばショールームで売られるような自動車を強く含意する。更にここでの特定の出来事は、この一節が経済状態についての一般的議論であるとの見方とは全く合致しない。最後にジョンの導入によって、我々は〈売り手〉の理想的な候補者を手にする。ジョンの行動は明らかにセールスマンの典型的行動である。ジョンは自動車を売りがっており、彼の『営業用の顔』は『良い印象を与える』という彼の務めを果そうとすることによるものであることは明らかである。その男への接近はこの解釈にびたりと適合する。もしジョンがセールスマンなら、この男と近付きになり、典型的セールストークを展開するにちがいない」(Rumelhart S.43 f.)。

この一連の解釈のプロセスに見られるのは、スキーマを媒介として、上昇型処理と下降型処理の相互作用の中での絶えざる〈データの受容→予測→検証→

確認／修正)の連鎖である。したがって「読むことは絶えざる推測のプロセス」(Grellet S.7)であり、テキストの読解とは、暗号文を唯一絶対のコードブックに基づいて機械的に変換することによって誰が行っても同一の平文を導き出す暗号解読作業とはその性格を全く異にする。読むという営為は、書き手の意図をテキストからそのまま自分に移し入れることではなく、テキストから上昇的に得られる情報を利用しつつ、読み手の有する経験や知識から成るスキーマを手掛りとし、推論と解釈を駆使することによって何らかの意味ある整合的な物語世界を構築するという、きわめて能動的な意味構成作業にはかならないのである。

## 2 中級における読解授業のあり方

### 2-1 読解プロセスと文法訳読法

文法訳読法(以下〈訳読法〉)とは、文を構成する各語彙の意味を文法によって繋合させて訳して行き、テキスト全体の意味は各文の総和と考えるという形の読解法である。即ち、「訳読の基本原則は、文法規則の適用であり、それも『一つの文』の内部にかかわり、これをともかく日本語におきかえることにある」(上田 S.25)といえよう。そこで授業の実際は、「『テキストを読む』のではなくて『文法事項のサンプル集』の『解説』がおこなわれることになる」(上田 S.24)のである。第一文の次は第二文、そして第三文という形で前から後へ向っての訳出が作業の中心であり、第三文をもとに第一文の意味を考えるとといった理解のしかたはあまり顧慮されない。こうしたテキストへの対処の仕方については、上に見たような読解プロセスについての認知心理学的知見から見て次のような問題点を挙げることができよう。

#### 1) 〈テキスト〉の軽視

テキストは、「全体としてまとまりのある言語使用単位」(天満 S.27)である。したがってテキスト内の各部分の意味内容は、他の語や文との関係、文や

パラグラフといったより上級の単位との関係、そしてテキスト全体との関係の中で考えられるべきものであり、これを単独で取扱うことはできない。またテキストの結束構造と結束性は前から後へと向うばかりではなく、後から前へも作用しており、文連鎖を前から後へと辿るだけではテキストの意味内容を理解することはできない。したがって訳読法は、テキストという全体的構造化に対する配慮の不足という点でまず問題が多いと言えよう。

## 2) 下降型処理の軽視

テキストの理解は、我々の身につけている膨大な背景的知識を前提とし、活性化されたスキーマを介して行われる下降型処理と上昇型処理の相互作用の中ではじめて成立する。言語的情報が上位の概念的スキーマを活性化するのみならず、語意味や文法的関係もまた上位のスキーマによって下降的に処理されてはじめて言語的知識として機能する。そして更に、「実際の読解では個々の単語の意を加算せず、常に上位スキーマに基づく概念駆動型処理が理解の方向性を決定し、入力情報を選択・結合し、意味を構築する割合が大きい」(杉谷 86 S.11) ことを考えるならば、読解プロセスにおいて先導的役割を果たす下降型処理を軽視し、読解を文法と語意味の世界に閉込めようとする傾向の強い訳読法は、読解の理に適っておらず、読解を必要以上に困難化、秘儀化することとなり、学習意欲という点でも否定的に作用する。

## 3) 推論の軽視

訳読法による授業では、未知の語彙はこれをおろそかにせず逐一その意味を辞書で調べるようにとの指導が行われることが多い<sup>(8)</sup>。その結果、学習者は未知の語彙が出てくるたびに、辞書を引き、数ある訳語の中から適当に目についたもの、極端な場合には、最初に記載されている訳語を行間に書込み、逐語訳を試みることとなる。こうした方法は三つの点で問題が多い。まず第一に、頻繁に辞書にあたることで読解の流れが中断される。スキーマの特質であるデフォルト値の機能を考えるならば、未知の語彙を逐一辞書にあたることは、読

解を促進させるよりも、妨害的に作用すると考えられる。第二に、こうして読解の流れを中断することは、上位スキーマの活動を妨げ、必然的に関心を部分に集中し、部分と全体の関係を見失わせることとなる。その結果、適切な訳語の選定も困難となり、逐語訳もきわめて不確かなものとなる。そして第三に、辞書と文法的知識への過度の依存は、何よりも読解の推進力としての推論能力の形成とその積極的活用を阻害することとなる。

以上のような点から、訳読法に対する次のような批判は正鵠を射たものであると言えよう。「下位の論理は、上位の論理によって規定されるから、テキストの一部を訳読するためには、全体を読了しておく必要がある。意味ある訳読があるとすれば、速読による全体理解の後で達成されるのであって、訳読を全体像把握の手段にするのは得策とは言い難い」(塩田 1989 S.40)。「細部に意識を釘付けにした訳読ばかり行なっていると、全体の配分、力点の濃淡や緩急などの要素が解体され、学習者の目には、細部の拡大写真しか映らなくなる。細部はほんやりしているが、全体は、はっきりしているのなら、救いようもある。しかし、毛穴の顕微鏡写真から象を想像するようでは、全体像の復元は絶望的となる。物事の認識は、大雑把な全体から精緻な細部へ進むほうが遅延や歪みに悩まされずに済む。なぜなら、細部の彩りや陰影を全体が規定するからで、全体を見失って細部に埋没すれば、エネルギーは浪費されてしまうからである」(塩田 1989 S.41 f.)。

訳読法はこのように認知心理学的な読解プロセスの面から問題が多いばかりではなく、日本の伝統的な学習法という観点から見てもまた問題が多い。

## 2-2 伝統的学習法と訳読法

日本の学校教育は、知識・能力育成の場であると同時に、学習と生活についての規律訓練の場としての色彩も強い。そこで、学習者に対する評価は、学習目標を達成したか否かという能力的観点から行われると同時に、学習目標の達



成にあたって、定められた手続を踏んだか否かという形式的観点からも行われる。その背景としては、日本では芸道、武道をはじめとして、〈わざ〉の習得にあたって、師匠の模倣という〈形〉の習練から入る修行法が伝統的に広く行われてきたことが挙げられよう。漢学における〈素読〉もまたこうした方法に基づく学習法である。そこで、辞書を引き、文法規則を適用するといった所定の手続を踏んでテキストを日本語訳することを学習者に求める訳読法は、読解における〈形〉の重視という点で伝統的修行法とある種の形式的類縁性を有しており、訳読法の正当性の主張が教育におけるこのような形式的要素の重要性という観点から行われることも多い。そこで実際の訳読授業では、往々にして「個々の文について、辞書を引いたか（語彙を増やす公認の手続きを行ったか）、日本語の文に置き換えたか（文法規則を正しく適用したか）が問われる」（上田 S.25）こととなる。しかしその結果は、『辞書をひくこと』が外国語の勉強と同義になってくる。学生のほうから見れば、……辞書を引くことは、負担ではあるものの一種の心理的な免罪符となり、そこで思考停止となりやすい」（上田 S.24）という事態である。そこでこのような訳読法は、読解能力形成にとって有効性が乏しいという点で問題であると同時に、学習の秘儀化、「学校課題」（波多野・稲垣 S.138）化という点でも憂慮すべき問題を内包しているといえよう。

伝統的修行法は、単なる〈形〉の機械的踏襲を目標とするものではない。生田久美子は、『わざ』の習得の究極目標は『形』の完璧な模倣を超えた『型』の習得であり」（生田 S.23）、「つまり『形』のハビトス化にある」（生田 S.120）とし、『型』の習得とは単なる『形』の習得ではなく『形』と『形』との間にある部分、さらには『形』の習得そのものと、それ以外の事柄との関係の認識の身体全体を通しての獲得である」（生田 S.122）としている。そして〈形〉の習得もまた、「目上の者が示す動作を単に『借り受ける』のではなく、そうした動作やそれを生み出す者についての価値判断を子ども自身が行な

い、それを自ら『善いもの』として同意する」(生田 S.27) ことを出発点とするものである。即ち、形の習練を重視する伝統的修行法は、「単なる『社会的権威』としての師匠から強制的に『形』の模倣を強いられるのではなく、学習者自身が当の『わざ』の世界のなかで師匠、および師匠の示す『形』に対してそれを『善いもの』として認識しつつ、模倣に専心することがその認知プロセスの基本になっていること、言い換えるならば、受身的に外在的な『善さ』を与えられるのではなく、あくまでも学習者自身が主体的にその『善さ』を認めること」(生田 S.29) によって成立している。

伝統的修行法のこのような内容を考えるならば、訳読法は、多くの場合、伝統的修行法とは似て非なるものであると言わざるをえない。即ち、社会的制度としての学校教育の枠の中で行われる訳読法は、学習者の「模倣する対象への価値的な主体的コミットメント、あるいはそれを『善いもの』として同意すること」(生田 S.28) を置き去りにし、〈形〉の習得を超えた〈型〉のあり方も曖昧であることによって、〈形〉の模倣だけが往々にして自己目的化していると言えよう。伝統的学習法が少数の自発的学習志願者を対象とした教授法として優れた方法であるのに対して、ほぼユニヴァーサル型段階に達した今日の日本の大学教育の場はその教育的環境を全く異にしており、伝統的学習法をそのままの形で適用することはできない。それにもかかわらず、こうした事情を考慮することなく、伝統的学習スタイルの模倣を制度的権威を背景に一方通行的に実施しようとするれば、これが形骸化、惰性化するのは自明である。こうした観点から見るとすれば、まさに「『素読』を簡略化し、その形のみを残した『不肖の弟子』が現代の『訳読』」(上田 S.28) であると言うことができよう。

このように訳読法に問題点は多い。しかし、テキストの全体性を意識し、推論と下降型処理を駆使しつつ内容の理解に努める一助として、テキストの一部を日本語にすることまでも筆者は全面的に否定するものではない。文法構造や内容が込入って難解な部分の理解を容易にし、これをクラス全体で共有化する

ために、あるいは学習者の内容理解をチェックするためには日本語による再現 (Wiedergabe) は手軽で有効な方法であると考えられる。もとよりそうした場合には、「小綺麗で気の利いた訳語」(塩田 1993 S.18) の追求に時間と労力を費すことが不要であることは言うまでもないであろう。要は日本語化もまたこれを自己目的化させることなく、テキストの内容理解と読解教育促進のための戦術的選択肢の一つとして活用することであろう<sup>(9)</sup>。

### 2-3 中級における読解授業設計についての基本的考え方

他者との相互的意志疎通の試みであるコミュニケーションとは、その生起する環境を常に異にすることから、一回的な性格が強い。そこでコミュニケーション能力とは「それが何であるかについての知識」(ガニエ S.66) である宣言的知識の単なる集積によって保証されるような問題ではなく、「予測可能な状況の中ではなく、これまでに遭遇したことがないが故に予測不能な状況の中でまさに確証されるような能力」(Hüllen S.432) であると言えよう。外国語についての運用能力を十分に有する者でも言語知識上の困難に直面することは少ない。それにもかかわらず、彼らが外国語によるコミュニケーションを行うことができるのは、こうした困難に適切に対処し、これを乗越える〈わざ〉を身につけているからにほかならない。したがって読解教育においては、一方でテキストの内容を理解するために必要な語彙や文法事項についての知識を網羅して行くような方向での学習が必要であるとしても、これだけでは不十分である。学習者は、まさに外国語についての知識と経験が乏しいが故に外国語を学習していることを考えるならば、同時にまた他方で、未知の語彙や文法事項に常にさらされることを前提として、こうした障害にいかに対処するかという知恵と能力の啓発を目標とする指導もまた不可欠である。とりわけ中級は、初級で獲得した基礎的知識と能力の発展的活用を目標とする段階であり、読解教育の重要な課題が〈読む〉という領域における外国語についての適切な対処能

力の形成であることを考えるならば、既有知識と知恵を相関させる中から生まれる〈わざ〉としての〈困難克服能力〉の育成は、中級段階での読解教育にとっての中心的課題として特段の配慮が必要であると言えよう。

知的理解は、脳神経外科の見地からは脳内の概念中枢における諸情報の統合の中から生れると考えられる（植村 S.13）。また上に見たように、テキストの理解は上昇型処理と下降型処理の相互作用の中から生れる。こうした点から考えるならば、読解能力とは、様々な情報を相関させ、これを統合することを大きな柱とする能力であるとも言えよう。上に見たように、訳読法の大きな問題点は、語彙や文法といった言語的知識と上昇型処理への過度の依存であり、背景の知識とこれに基づく下降型処理の等閑視であった。そこで読解教育の改善にとってまず必要であるのは、学習者が既に身につけている概念的知識、一般常識、判断力等を読解作業に積極的に導入することによってテキストへのアプローチの多様化を図ることであろう。このことによって読解授業は単なる文法規則適用の場から、各種情報の突合わせと総合化の場となり、読解作業の活性化と円滑化を図ることが可能となると考えられる。そこで読解授業の教材と構成の設計にあたって一つの大きな前提となるのは、「我々の知識の不足をできる限り補償するように努めることによって、外国語で読むに際しても視覚的データへの依存と処理プロセスにおける上昇的側面をできるだけ低く抑える」

（Westhoff S.63）という考え方であろう。即ち具体的には、文字の結合についての確率に関する知識、通常の語順に関する知識、語の結合の確率についての知識といった言語的知識の不足を、論理構造に関する知識、世界に関する知識といった非言語的知識を最大限に利用することによって補償すること（Westhoff S.63）である。そこで実際の読解授業の設計にあたっては、平易なテキストから始めて難度の高いものへと漸進的な進行を図ることは当然としても、その際に〈平易なテキスト〉とは単に語彙や文法といった語学面でのみ困難が少いものというよりも、まず内容的に上位スキーマからの概念駆動型処理

を活用する余地が大きく、これを通じて語学的困難を乗り越えやすいものとして考えるべきであろう。とりわけ大人を学習者とする外国語教育は、非言語的な知識・能力という面で有利な条件を備えており、大学における読解教育はこうした面からもまた、読解の推進力として下降型処理を積極的に援用する授業展開が有効であると考えられる。

能力とは、〈モノ〉ではなく〈コト〉であることから、これを学習者に完成品の形で与えることはできない。そして、「教師があらかじめねらいとした学習内容を予定情報」（藤岡 S.115）とし、「子どもが教師のねらいを越えて結果的に学んでしまう内容を過剰情報」（藤岡 S.115）とするならば、両者の間には「予定情報自体が過剰情報に広く支えられて獲得される、というような関係があるのである」（藤岡 S.115）という指摘は、初等教育のみならず、広く大学をも含めた学校教育全般について該当すると考えられる。したがって〈わざ〉としての読解の教育についてもまた、読解能力を直接的に学習者に〈教授〉することはできない。教員にとって可能であるのは、読解能力を構成するいくつかの重要項目を予定情報として授業を構成することであり、読解能力それ自体は、学習者自身が実際にテキストと能動的に取組む中で自ら経験的に体得するものとならざるをえない。そこで読解授業は、読解能力形成の契機となり、読解についての学習者自身による「形の意味の発見」（生田 S.32）を促す場として、学習者が読解の実際を自ら様々な角度から体験し、テキスト理解に伴う各種の困難を克服する機会を豊富に含むものでなければならない。

### 3 教材と授業例

以上のような考え方に基づく具体例として、最後に中級学習者を対象とした読解コースの始動的段階と最終的段階を想定した教材と授業例を提示してみたい。

ドイツ語教育、とりわけ中級階級の読解教育が、教室外でのコミュニケー

ション能力の育成を目標とする以上、教材としては、ドイツ語の教育用に書かれたいわゆる〈教科書〉ではなく、実際のコミュニケーションの用に供される authentisch なテキストを使用することが望ましい。authentisch なテキストとは、ある特定の内容を他者に伝達することを目的として書かれた、いわば〈ナマ〉のテキストであり、看板や案内表示、使用説明書、新聞・雑誌の記事等多岐にわたっている。たとえ短く簡単なものであれ、authentisch なテキストがわかるということは、ドイツ語による実際のコミュニケーションへの参加と成功を意味することから、学習者にとっては通常大きな喜びであり、学習動機の喚起と達成感の醸成という観点からもこのことは特に重要であると考えられる。

なお下記の授業例の中で、課題を学習者同士で話し合いながら進めさせるのは、各自の知識、能力の不足を互いに補い合うことによって、相互学習と読解作業の促進を図ることによるものである。このことはまた、教員が全員に目を配り、個別的に指導することが困難な大人数クラスにおいては有効であると同時に不可欠な授業形態である。そしてこうした作業をより良く進め、授業の進行を円滑化するためには、従来の教員・学習者対面式の座席配置は不適切であり、一つの机を数人で取囲んで座り、学習者同士が互いに顔を見て話し合いのできるような座席配置の教室が望ましい。外国語教育においては一クラス当たりの学習者数を少く抑えることが不可欠であるとしても、これが困難である場合には、これをある程度補償する措置としても、物理的条件の整備が重要となる。教室の机の配置の変更は、外国語教育用各種情報機器類の整備ほど予算と手間を必要とせず、比較的簡単に実施できること、またこれら機器類を活用した授業にとっても有用であることから、改善を急ぐべき課題であろう。

また各授業の最後に、授業で行った一連の作業の意味について総括を行うのは、〈社会人的素養〉としてのドイツ語教育は、外国語の学習と運用についてのいわばメタ学習とインフォームド・コンセント形成の場でもあることから、作業の意味を学習者に積極的に把握させることによって、学習内容を教室外で

の自立的学習と運用の場に発展的に転移し、活用する可能性を開こうとすることによるものである。

### 3-1 教材Ⅰと授業例

目標：視覚的情報と内容的知識の突合せによる整合性の追求

インクのしみに過ぎない文字に意味を付与するのは読み手の仕事である。とりわけ手書き文字は、視覚的にこれを判読することは往々にして困難である。そこでは我々は、必然的に内容面からの下降型処理を意識的に援用することとなり、視力と知力、そして知力については言語的知識と背景的知識をそれぞれ突合せ、そこに整合的世界を作ろうとする。本課題は読解作業の出発点となるこうした下降型処理と上昇型処理の相互作用を学習者が意識化する機会を市販の読解教材を利用して提供しようとするものである。

#### 授業の手順

- [1] ①から⑨までのテキストの種類が何であるか(メモ)を教室全体で確認する。
- [2] BAHNHOF から ZENTRUM までの語の意味を3～4人程度の作業グループ内でないしは隣席の者と考えさせる。その際に、最初からそれぞれの語意味を辞書で調べることは禁止し、互いに持てる知識を出し合い、英語からの類推等も行ってから、極力確認的に辞書を使用させるようにする。特に、FREIBAD, EISSTADION, INDUSTRIEGEBIET についてはこれらが合成語であることに注意を向けさせ、その構成部分から語の意味を考えさせる。最後に教室全体でこの10の語意味を確認しておく。
- [3] 各作業グループ内でないしは隣席の者と話し合いながら、空欄に語を補わせると同時に、①から⑨までのテキストをノートに筆記させる。
- [4] ①から⑨までのテキストを各グループに割振り、代表者に黒板に書かせ

る。

[5] 黒板に書かれた作業結果の適否について教室全体で考える。この課題についてはこれまでの経験上、次のような〈誤り〉がしばしば共通して見られる。しかしこれらの〈誤読〉は、本課題の目標と直接かかわるものであり、その原因を考えることは授業目標の達成にとって絶好の機会であることから、単に○か×かの判定だけで授業を終ることは厳に慎まなければならない。

a) ①では、Ausstellung von Picasso を〈vor〉とする。視覚的には〈n〉か〈r〉かは微妙であるが、〈Ausstellung〉と〈Picasso〉の結束性を考えた場合、〈vor〉で良いかどうか考えさせ、〈von〉と解釈することが意味的整合性にとって必要であることに気付かせる。

b) a) と同様のことは、⑤のFOTOS VOM BÜRGERMEISTER をしばしば〈vor〉とすることについても該当する。

c) ②の空欄に、商品としての〈靴〉と〈見本市〉の連想から、〈Messe〉を補うケースも散見される。この場合には、原則として展示の場である〈Messe〉のスキーマには〈販売〉が含まれないことから、〈靴の購入〉との間に結束性が成立しないことについてまず気付かせる必要がある。そして女性名詞である〈Messe〉と中性形〈ins〉の組合せが文法的に不適合であり、結束構造を形成しないことにも気付かせる。

[6] 以上の一連のテキスト理解のプロセスから、読解は単なる視覚的問題ではなく、下降型処理と上昇型処理の相互作用の中での能動的意味構成作業であり、テキストの適切な理解には内容と形式の両面にわたる整合性について様々な角度からの検討が必要であることをクラス全体で確認して授業を終る。

### 3-2 教材Ⅱと授業例

目標：報道のスキーマと内容的スキーマを採用したテキスト内容の推測と理解  
新聞の社会面に掲載される各種の事件、事故の報道記事は、通常〈5w1h



〈誰が、いつ、どこで、何を、なぜ、どのようにに〉に関する情報の伝達を中心として構成されている。そこで事件、事故の報道記事を読むということは、読み手の立場から見れば、〈5w1h〉に関する記述を発見することであるとも言える。したがってこうした事件、事故の概要を把握するためには、記事を全訳する必要はなく、〈5w1h〉をいかに捕捉するかの能力が重要となる。そのための前提となるのが、学習者が既に身につけているこうした報道のスキーマならびに、類似の事件、事故についての内容的なスキーマとその活性化である。こうした点で交通事故等の事件、事故の報道記事は、日本の新聞等の報道を通じて日常的に接しており、学習者はこの二つのスキーマを豊富に持合せていることから、下降型処理を活用した読解教材として好適であると考えられる。読解教育の大きな目標の一つが、こうした形でのテキストへの対処法の習得であることから、始動的段階における教材は、まず長さの点でも全体が見渡しやすく、背景的知識とこれに基づく推論の活用を誘発しやすいものでなければならない。

### 授業の手順

- [1] 新聞の実物、ないしはコピー等によってこのテキストが新聞記事であり、„Aus aller Welt“ という、世界各地で起きた各種の事故、事件等の報道面に掲載されたものであることを理解させる。そのためには、教員が一方的に説明するよりも、当該面に掲載されている他の記事の見出しをいくつか挙げて、そこからこの面がどのような面であるかを推測させるなどすることが有効であろう。
- [2] 辞書の使用は禁止し、テキストを通読させた上で、作業グループ内でないしは隣席の者と協同して課題1)、2)を考えさせた上で、クラス全体で確認する。1)については〈Johannesburg〉、〈südafrikanische〉、〈Mosambik〉、〈Südafrika〉といった固有名詞、形容詞からこれがアフリカで起きた事件であることまでは比較的容易に把握することができる。しかし、事件の現場が厳密には(南アフリカ共和国の)Krüger 国立公園の北部であることの理解はこの段

階では必ずしも容易ではないことから、まずアフリカということがわかれば十分とすべきであろう。なお設問1)についてしばしば見られる回答の一つとして、〈Johannesburg〉が挙げられる。これに対しては、一方的にこれを誤りとして斥けず、本文冒頭の〈JOHANNESBURG (dpa)〉と類似の記述が日本の新聞にも見られること、そしてこれが何を意味するものであるかに注意を向けさせ、これが必ずしも事件の起きた場所と同一ではないことに気付かせる必要がある。

このテキストでは数詞による日時の記述が行われていないことから〈nachts〉はややもすれば全体に埋没し、これを発見することは必ずしも容易ではない。そのような場合には、日時以外に、〈いつ〉にかかわる表現としてはどのようなもの (heute, gestern, morgen, abend ...) があるかについて、日本の新聞の場合を想起しつつ考えさせてみることも有効な支援策となろう。なお設問2)についても〈1997年1月3日〉を答とする例が散見される。これに対しても、設問1)の場合と同様に、〈1997年1月3日〉がこの記事との関係の中でどのような日であり、事件発生の日とは必ずしも一致しないことに対して注意を喚起する必要がある。

[3] 設問3)についても同様に、作業グループないしは隣席の者と協同して考えさせた上で、クラス全体で確認する。設問3)は〈誰が〉と〈何を〉を統合したものであり、本テキストの内容的核心にかかわるものである。見出しはテキスト内容の最も簡潔な要約ともいべきものであることから、通常はまず見出しから事件の概要を理解した上で、更にその詳細について本文から知るという理解の道筋をたどる。しかし本テキストの見出しは、〈Mutter und Kind〉という中級学習者ならばほぼ全員がわかる語彙の一方で、〈Löwe〉と〈fressn〉という学習者がまず知らないと思われる語彙が含まれている。そこで〈いつ〉と〈どこで〉の理解を先行させたのは、設問3)の理解のための手掛りを事前に集め、理解を容易化するためである。また、下線を引かせ、一語についてのみ辞

書で語意味を調べることを許可することは、設問1), 2)の成果も助けとしつつ、テキストの全体を視野に収め、核心的部分とその理解のためのキーワードを探させるためのものである。その結果、〈fressn〉を辞書で調べた場合には、〈fressn〉のスキーマの変数（食べる主体）とその制約（なんらかの生き物）、そして舞台がアフリカであることなどから〈Löwe〉の語意味についての仮説を立てさせ、その上で確認的に辞書を引かせることが必要となろう。また〈Löwe〉を辞書で調べた場合には、〈大型肉食猛獣〉といった〈Löwe〉のスキーマ、舞台がアフリカであり、事件が夜中に起きた事などから〈fressn〉の語意味を推測させ、その上で確認的に辞書を引かせることが必要となろう。こうした手順を踏むのは、〈Löwe〉と〈fressn〉という二語の意味が不明な場合でも、二語を辞書で調べる必要はなく、その内の一語、特に動詞の語意味を調べ、そのスキーマを活性化し、テキストから得られるその他の情報を関連させることによって、他の一語の推測が十分可能であることを学習者に経験させ、まず仮説を立ててから辞書を使用するという辞書使用の原則を納得させるためである。

[4] 設問4)についても、作業グループ内でないしは隣席の者と協同して考えさせた上で、クラス全体で確認する。また、この場合も〈Grenze〉と〈überqueren〉という大半の学習者にとっては未知の語彙が含まれている。しかしこの段階では、この記事が〈アフリカで深夜に母子がライオンに食われた〉という事件であることを学習者は知っている。更に〈von Mosambik nach Südafrika〉という前置詞から、モザンビークが起点、南アフリカが目標点であること、そして英語の知識の援用によって〈illegal〉が〈非合法的に〉であると見当をつけることによって、学習者は事態がモザンビークから南アフリカへの何らかの非日常的な移動と関連していることは推測可能であると考えられる。そこでこの推測を更に進めるためにはアフリカの地図を示し、モザンビークと南アフリカが隣接しているという地理的關係を把握させることが有効であ

ろう。それでもなお適切な理解に至らない場合に、その段階ではじめて一語についてのみ辞書で語意味を調べさせることが必要となろう。その結果、〈Grenze〉を辞書で調べた場合には、〈境を〉、〈深夜に〉、〈非合法的に〉、〈モザンビークから南アフリカへ〉といったことから〈überqueren〉が〈越える〉であることは極めて容易に推察されよう。また〈überqueren〉を辞書で調べた場合にも、〈深夜に〉、〈非合法的に〉、〈モザンビークから南アフリカへ〉に加えて、〈überqueren〉のスキーマの変数（越える主体・越えられるもの）とその制約（生き物・何らかの障壁）から〈Grenze〉が〈モザンビークから南アフリカへの何らかの障壁〉であり、これが何を意味するかについてもまた学習者は容易に推察することができよう。

[5] 以上のように、テキストの全体性を常に視野に置き、スキーマを介した様々な背景的知識の援用と活発な推論を行うことによって、理想的には二語を辞書で引くだけでこの記事の概略の理解が可能となる。したがって読解とはすべての未知の語を辞書で調べて、全文を訳すことではなく、辞書の使用は不可避であるとしても、事前に十分な推論を行うことによって辞書にあたる回数を極力減らす努力をすべきであり、このことが読解力形成にとってきわめて重要であること、そして辞書と文法書以外の地図等の概念的知識に関する資料もまた読解の手掛りとして有用であることを総括として授業を終る。

### 3-3 教材Ⅲと授業例

目標：これまでに習得したテキストへのアプローチの方略と言語的知識の発展的応用

シベリアの炭鉱の爆発事故を報ずるこの記事は、中級学習者にとっては、質量共に必ずしも容易なものではない。とりわけこれを全訳させた場合、少なからぬ困難を伴い、かなりの時間を必要とすると考えられる。しかしまた逆に、ドイツの一般紙に日常的に掲載されるこの程度の記事の内容が、辞書を参照し

つつ15～30分程度で把握できれば、それまでの授業時間数も勘案して、中級段階の読解能力の到達目標としてはまず十分であると考えられる。

このテキストもまた、教材例Ⅱと同様に〈5w1h〉に関する情報の伝達を中心として構成された報道記事であるのみならず、内容的にも共に犠牲者を伴う不幸な出来事の報道であるという点で同一カテゴリーに属するものであると言える。そこでこうした両者のテキスト間相互関連性を基盤として、このテキストに対しても教材例Ⅱで使用した〈5w1h〉に基づくアプローチの方略を適用することができる。またこのテキストに至るまでの学習過程で、鉱山事故とは限らずとも、交通事故、火災等の事件、事故についていくつかの報道記事を読んでもいれば、〈Unglück, umkommen, schwer, Katastrophe, Tote, vermisst, verletzt, retten〉といったこの分野に頻出する語彙の多くも、このテキストを読む段階では既知となっていると考えられる。そこでこうした語彙上の共通性もまた読解を促進し、これらの諸要素の総合的作用によってテキストの内容理解をかなり容易化することが可能となる。

## 授業の手順

[1] 時間を限定し、辞書を使用して一人でテキスト内容を要約させる。

読解にはある程度の技術性の習得が不可欠であり、従来の訳読とは異なる読解授業を行うに際しては、多くの学習者のこれまでの外国語の学習経験を勘案するならば、特にその始動的段階においては、授業例ⅠとⅡで示したような手取り足取り的な指示もやむを得ないと考えられる。しかしこうした詳細な指示を続けることは、自立的な読解能力形成をむしろ阻害することから、こうした授業をガイダンス的に数回行った後には、テキスト理解の手助けとしての設問のみを与え、そして更にそれに引き続いては設問も控えて、学習者自身にテキスト内容の要約を行わせるという方向で授業の進行を図ることが必要であろう。しかし学習者に自由に要約させることがまだ困難である場合、あるいはこのテ

クストを試験で使用するといった場合には、〈1) 何が起きた? / 2) この出来事はどこで起きた? / 3) この出来事はいつ起きた? / 4) この出来事の原因は? / 5) この出来事の犠牲者の数とその内訳は? / 6) テキスト中の167 とはどのような数字? / 7) この国でこの種の出来事が頻発する原因は?〉といった設問、あるいは〈5w1hに言及しつつこのテキストを要約しなさい〉といった指示を行うことも必要となろう。

[2] 各自の読解作業の結果について、作業グループ内でないしは隣席の者と比較し、話合せる。

[3] 各自の要約に基づきクラス全体でテキスト内容を確認し、外国語の学習と運用に際しては、一方で語学的知識を中心とした既習事項の積重ねと、他方で推論に代表されるテキストへの積極的な働きかけの有機的結合が必要であることを総括として授業を終る。

以上の点から、始動的段階から始めて到達目標に至る一連の読解授業は、読解コースの到達目標の実現という観点から考えるならば、テキストの種類に応じて内容理解の焦点を選定し、下降型処理の活用によって辞書を多用せず、これを効率的に使用する経験を積むと同時に、テキストへの対処方の一環として、ある特定分野に特徴的な語彙、表現パターン等を習得し、これらを総合的、発展的に応用して行く機会を提供するものでなければならない。

上で提示したいわば入口と出口の間に位置する一連の中間的部分の授業において取上げるべき予定情報的項目とその実施の技法等については、更に稿を改めて考えてみたい。

教材例 I<sup>(10)</sup>

Auf dem Zettel

2

2.8 Welches Wort fehlt im Zettel?

1 Bin in .....  
zur Ausstellung von  
Picasso. Komme um  
5 Uhr zurück. Warte.

2 Wir sind mit Martin  
aus .....  
Brauchen neue Schuhe.  
Viele Küsse P.

3 Herr Bauer,  
kollen Sie mit dem  
Spiel HSV gegen 1. FC?  
Habe 2 Karten.  
Treffpunkt 2 Uhr am  
....., Klasse 2.  
guß Peter Schabe.

4 Kühle Karten für  
"Holiday on Ice", Treffpunkt  
19 Uhr vor .....  
Bender

5 KLAUS MACHT FOTOS von  
BÜRGERHEISSE, die  
TREFFEN uns vor dem  
..... um 17 Uhr

6 Ich bin schwimmen  
im .....  
Bauernhof. Hol mich  
um 17<sup>00</sup> ab. P.

7 KURT'S VATER HAT  
ANGERUFEN. Er ist  
ZUR ..... HIER.  
HALLE 7 STAND 3.  
Du suchst Hühnerchen.  
Kuß B.

8 Liebe Frau Koch,  
Ihre Tochter kommt  
um 16<sup>30</sup> mit dem  
Intercity an. Bin  
mit dem Taxi zum  
.....  
Abholort P.M.

9 Petra wollte mal  
ein Krokodil sehen.  
Wir sind im .....  
bis heute Abend.  
ich

(Seibert, W. u. Stollenwerk, U.: Schritte-Pasos-Passi-Steps-Pas)

教材例Ⅱ<sup>(11)</sup>**Löwe fraß Mutter und Kind**

---

JOHANNESBURG (dpa). Ein Löwe hat im Norden des Krüger-Nationalparks eine Mutter und ihr Kind aufgeessen. Wie die südafrikanische Nachrichtenagentur Sapa berichtete, hatten die beiden offenbar nachts illegal die Grenze von Mosambik nach Südafrika überquert.

(Frankfurter Rundschau 03.01.1997)

- 1) この出来事はどこで起きた？  
(辞書は引かず、何度も通読すること)
- 2) この出来事はいつ起きた？  
(辞書は引かず、何度も通読すること)
- 3) 何が起きた？  
(このことを述べている箇所の下線を引き、  
内容がわからない場合には一語のみ辞書で調べて更に考えてみること)
- 4) この出来事はなぜ起きた？  
(このことを述べている箇所の下線を引き、  
内容がわからない場合には一語のみ辞書で調べて更に考えてみること)



教材例Ⅲ<sup>(12)</sup>

# Dutzende Bergleute umgekommen

## Schweres Grubenunglück in Sibirien

MOSKAU, 2. Dezember (rtr/ap/dpa). Bei einem der schwersten Grubenunglücke in Rußland sind vermutlich 67 sibirische Bergarbeiter umgekommen. Bis zum Abend bestätigte das Katastrophenschutz-Ministerium 63 Tote. Vier Kumpel wurden nach einer Explosion im westsibirischen Kohlebergwerk Zirjanowskaja noch vermißt. Nach Auskunft der Behörden bestand kaum Hoffnung, sie lebend zu bergen. Sechs Arbeiter wurden verletzt gerettet. Die Sicherheit in den meisten russischen Bergwerken gilt als schlecht.

Das Unglück ereignete sich gegen 1 Uhr in der Nacht im Flöz 14 des Bergwerks in der Stadt Nowokusnezsk. Zum Zeitpunkt der Methangas-Explosion arbeiteten 167 6) Kumpel unter Tage. Mehrere Rettungsmannschaften waren zur Bergung der Toten und Überlebenden eingesetzt. Die Regierung in Moskau setzte eine Sonderkommission ein. Sie soll auch den Familien helfen, die durch den Tod ihrer Angehörigen in Existenznot geraten könnten.

Die russische Kohleindustrie steckt in einer schweren Krise. Grund dafür ist der allgemeine Finanzmangel. Die Kumpel erhalten ihre Löhne nur mit Verzögerungen und leben oft am Existenzminimum. Der Geldmangel wird auch immer wieder als Grund für die oft mangelhaften Sicherheitsbedingungen im Revier genannt. Die russische Bergarbeitergewerkschaft sprach von einer der größten Tragödien in der Geschichte des heimischen Bergbaus.

(Frankfurter Rundschau 03.12.1997)

☆この記事を日本語で要約しなさい

- 註(1) もとより制度や授業内容については、その作り手である教員がそこにどのような意味や希望を込めて構成するかということと、その受取り手である学生がこれをどう受け止めるか、対処するかは別である。良かれと思って行った改革が、学生によってやりすぎされ、機能不全に陥ることはしばしば体験するところである。かつては教員、学生、社会の間である程度共有されていた大学やそこでの学習の意味付けや価値が、大学を取巻く社会的環境の激変と共に急速に風化解体しつつある今日、こうした観点からの学生との意志疎通の問題は、大学教育の実効性という点で今後きわめて重要な課題となると考えられる。
- (2) コミュニケーションということばはしばしば〈会話〉の同義語として用いられている。しかしコミュニケーションとは、広く他者との相互行為であり、テキストを読むこともまた、読み手とテキスト、そしてテキストを媒介とした書き手との相互行為であるという点からコミュニケーションである。
- (3) 1998年の拙論では、かつてのエリート的教養に代わるものとして〈民衆的教養〉という表現を用いたが、〈民衆的〉は社会階級を連想させ、〈教養〉はかつての教養主義を連想させて紛わしいという点から、小論ではこれを〈社会的素養〉に改める。
- (4) 下線は訳者による。
- (5) 1)-7)の各項目の内容説明は原口による。
- (6) スキーマと類似の概念に〈スクリプト〉、〈フレーム〉等が挙げられる。内容的に必ずしも大きな違いはないと思われることから、小論では〈スキーマ〉を使用する。
- (7) 本来は Lindsay & Norman の発言であるが、引用は Westhoff による。
- (8) その背景には、〈勉強〉ということばの本来の意味が〈たゆみない努力〉であったことから、今日でも〈勉強〉のコノテーションが「ひたすらな努力と勤勉」である（竹内 1997 S.33 f.f.）という社会文化的コンテクストが影響しているものと考えられる。
- (9) 日本語訳という点で〈訳読〉と〈翻訳〉は混同されることが多い。〈訳読〉が基本的に文を単位とし、これを教室内で定められた約束事に基づいて〈正しく訳す〉という教育儀式的色彩を強く帯びているのに対して、〈翻訳〉はテキスト全体を視野に収めて理解し、その内容を他の言語で再現しようとするものである。したがって翻訳はテキストの他の言語による書き直しとも言うべきものであり、訳読とはその性格と内容を異にする。いわば翻訳は、出版等を目的とした読解の（特殊な）一形態であるといえよう。したがってテキスト全体を日本語に移し変えることを授業の目標とするのであれば、これは訳読ではなく、翻訳という観点から行うべきであり、そのためには翻訳能力の育成を目標とする独自のクラスと、特別な教材、教授法が必要であろう。
- (10) Seibert, Waltraud・Ulrich, Stollenwerk: Schritte-Pasos-Passi-Steps-Pas. S. 13を使用。
- (11) 1997年1月3日付 Frankfurter Rundschau をもとに原口が教材化。
- (12) 1997年12月3日付 Frankfurter Rundschau をもとに原口が教材化。本来の記事は〈Dutzende Bergleute umgekommen Schwere Grubenunglücke in Sibirien und China〉との見出しのもとに、シベリアと中国での炭鉱事故を報ずるものである。教材化に際しては、焦点を一つに絞るために、見出しの一部を変更すると共に、本文後半の中国での事故についての報道の部分を削除し、シベリアでの事故のみを報ずるものとした。

#### 参考資料

- 原口厚：今日の大学におけるドイツ語教育の目標設定とカリキュラムについて——中級授業改革のための予備的考察として——。『文化論集』第13号，早稲田商学同攻会 1998。
- 竹内洋：日本のメリトクラシー。東京大学出版会 1995。

- 藤岡信勝：社会科を教える。『教育の原理Ⅱ 教師の仕事』，東京大学出版会 1985。
- ボウグランド R.de.・ドレスラー W.著／池上嘉彦他共訳：テキスト言語学入門。紀伊国屋書店 1984。
- 天満美智子：英文読解のストラテジー。大修館書店 1989。
- Carrell, Patricia L. and Eisterhold, Joan C.: Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*. Vol. 17. No 4. 1983.
- Rumelhart, David E.: Schemata: The Building Blocks of Cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. and Brewer, W. F. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum 1980.
- Rumelhart, David E. and Ortony, A.: The representation of knowledge in memory. In Anderson, R. C., Spiro, R. J. and Montague, W. E. (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum 1977.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編：学習者中心の英語読解指導。大修館書店 1992。
- 杉谷眞佐子：外国語学習と手続き的知識——異文化コミュニケーション能力を支える暗黙の知識について——。『ドイツ語教育1992』，「ドイツ語教育」編集委員会 1992。
- リンゼイ, P.H.・ノーマン, D.A.著／中溝幸夫他共訳：リンゼイ／ノーマン 情報心理学入門Ⅱ 注意と記憶。サイエンス社 1984。
- リンゼイ, P.H.・ノーマン, D.A.著／中溝幸夫他共訳：リンゼイ／ノーマン 情報心理学入門Ⅲ 言語と思考。サイエンス社 1985。
- アンダーソン, J.R. 著／富田達彦他共訳：認知心理学概論。誠信書房 1982。
- Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. 1. Aufl. Max Hueber Verl. München 1987。
- Lindsay, P. H. & Norman, D. A.: *Human information processing. An introduction to psychology*, New York, 1977, 2. Aufl.
- Grellet Françoise: Developing Reading Skills. Cambridge University Press 1981。
- 上田浩二：語学教育における「読む」ことの意味をめぐって——訳読と翻訳——。『語学教育論集』4，早稲田大学語学教育研究所 1989。
- 杉谷眞佐子：読解における下降型情報処理の重要性——読解力養成を目標とした教養課程ドイツ語教育への一提案——。『独逸文学』30，関西大学独逸文学会 1986。
- 塩田勉：訳読の自画像。『語学教育論集』4，早稲田大学語学教育研究所 1989。
- 竹内洋：立身出世主義。NHKライブラリー 1997。
- 波多野諒余夫・稲垣佳代子：知力と学力。岩波新書 1984。
- 生田久美子：「わざ」から知る。認知科学選書14，東京大学出版会 1987。
- 塩田勉：極端に遅い訳読，或は文学的訳読について——英語の場合——。『語学教育論集』8，早稲田大学語学教育研究所 1993。
- ガニエ E.D. 著／赤堀侃司・岸学監訳：学習指導と認知心理学。パーソナルメディア 1989。
- Hüllen, Werner: Sprachliches Curriculum. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2. unveränderte Aufl. Francke Verl. München 1991。
- 植村研一：脳の記憶と言語学習。『ドイツ語教育部会会報』44，日本独逸文学会 1993。
- Seibert, Waltraud・Ulrich, Stollenwerk: Schritte-Pasos-Passi-Steps-Pas. Langenscheidt Verl. München 1987。
- Frankfurter Rundschau: 03.01.1997。
- Frankfurter Rundschau: 03.12.1997。